

INVENTORAS DE TRILHAS NA RACIONALIDADE FUNCIONALISTA: BIBLIOTECA ITINERANTE E ALFABETIZAÇÃO

Graciele Fernandes Ferreira Mattos*

Resumo

Este texto advém das reflexões tecidas durante a pesquisa de doutoramento, cujo objetivo foi *desinvisibilizar* (SANTOS, 2005) os *saberesfazer*s das professoras tecidos no cotidiano de uma escola de educação em tempo integral. Assumi a condição de *a narradora* (BENJAMIN, 1994) das experiências tecidas na Escola Municipal Bom Pastor, mantendo acesa uma memória comum, partilhada, para que a experiência coletiva não esteja fadada ao esquecimento. A trama de fios narra o *mergulho* (ALVES, 2001) no cotidiano escolar, *tempoespaço* de criação de conhecimentos, de *saberesfazer*s diferenciados e legítimos, *táticas* praticadas pelos *sujeitos ordinários*. Processos fluidos, dinâmicos, mutantes, efêmeros, híbridos, bem como imprevisíveis e interpenetrados por variadas condições e situações cotidianas. *Inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista* (CERTEAU, 1994), as professoras praticaram *estratégias* e *astúcias* transgressoras e, apesar dos tantos mecanismos regulatórios assentes sobre a legitimação da dominação, ainda assim conseguiram tecer miríades de movimentos quase invisíveis, *saberesfazer*s que permitiram continuar a crer no potencial democratizante das ações cotidianas.

Palavras-chave: Pesquisa com o cotidiano. Saberes docentes. Escola.

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

A trama deste artigo foi tecida a partir de fios que narram o *mergulho* (ALVES, 2001) que fiz no cotidiano escolar de uma escola de educação em tempo integral durante a pesquisa de doutoramento.

Enquanto professora e coordenadora pedagógica de uma escola pública de educação em tempo integral, localizada no município de Juiz de Fora/MG, busquei entender o cotidiano escolar com suas formas de *saberfazer* a *educação em tempo integral*. Este exercício permitiu a tecitura de redes de sentidos que possibilitaram desenvolver formas de contribuir para a produção de práticas cotidianas que se enredem num projeto educativo emancipatório.

Na condição de *a narradora* (BENJAMIN, 1994) das experiências tecidas na Escola Municipal Bom Pastor refleti com as professoras o cotidiano escolar enquanto *tempoespaço* de criação de conhecimentos, de *saberesfazer*s diferenciados e legítimos, *táticas* praticadas pelos *sujeitos ordinários* (CERTEAU, 1994). Nesse exercício de *desinvisibilizar* (SANTOS, 2005) os *saberesfazer*s das professoras praticados em uma escola de educação em tempo

* Doutora em Educação pelo PPGE/UFJF. Professora e coordenadora pedagógica da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora. Integrante do Grupo Formação, Conhecimentos e Culturas (FOCCUS) do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED/UFJF). graciele_fernandes@yahoo.com.br

integral foi possível vê-los enquanto processos fluidos, dinâmicos, mutantes, efêmeros, híbridos, bem como imprevisíveis e interpenetrados por variadas condições e situações cotidianas.

Para esta *conversa*, fiz um recorte da pesquisa, no qual serão *desinvisibilizadas* as trilhas traçadas pelas professoras, ou melhor, suas rotas de fuga criadas perante a racionalidade funcionalista, em busca do *saberfazer* a educação em tempo integral. Este diálogo propõe uma reflexão sobre as formas de *saberfazer* e inventar a Biblioteca Itinerante e a alfabetização, para então, explicitar as *estratégias* e *astúcias* transgressoras praticadas pelas professoras que, apesar dos tantos mecanismos regulatórios assentes sobre a legitimação da dominação, ainda assim conseguiram tecer miríades de movimentos quase invisíveis, *saberesfazeres* que nos permitem crer no potencial democratizante das ações cotidianas.

Adotei a pesquisa *com o* cotidiano escolar, compreendida numa perspectiva *teórico-político-epistemológico-metodológica de compreensão do mundo*, das realidades sociais a partir de sua complexidade, dos inúmeros (des)encontros entre o falado, o percebido e o praticado.

[...] o cotidiano não pode mais ser percebido nem como espaçotempo dissociado dos espaços de produção do conhecimento, nem como espaçotempo de repetição e mera expressão do chamado senso comum. Ao contrário, ele assume uma importante dimensão de locus de efetivação de todos esses entrecruzamentos, é o espaçotempo da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais. Daí a extrema importância de aprofundar seu estudo e desenvolver a compreensão de sua complexidade intrínseca para pensarmos a realidade social e as possibilidades emancipatórias que nela se inscrevem (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 72).

Atuando como *professora coordenadora pesquisadora* da Escola Municipal Bom Pastor, durante o ano de 2010,

registrei os vários momentos de *saberfazer* a educação em tempo integral. Registrei nossas reuniões pedagógicas, conversas informais, reuniões de planejamentos, dentre tantos outros momentos experienciados. Em outras palavras, registrei nossas práticas cotidianas e, neste primeiro recorte trago à baila a *invenção* (CERTEAU, 1994) da Biblioteca Itinerante.

2. INVENÇÃO DA BIBLIOTECA ITINERANTE

Até o ano de 2010, a Escola Municipal Bom Pastor não possuía espaço físico que pudesse ser organizado como biblioteca escolar. Aliás, o espaço físico desta escola é bastante reduzido, o que se agrava quando se trata de uma escola de educação em tempo integral. No decorrer dos anos, as professoras sempre demonstraram incômodos com relação ao espaço físico, principalmente por não termos uma biblioteca. Frequentemente, uma pergunta vinha à tona: como tecer a educação em tempo integral sem um cantinho para organizar nosso acervo literário? Sem condições de colocar todos os livros à mostra e com fácil acesso aos discentes e docentes da escola?

Até que no ano de 2010, a professora Leila foi encaminhada pela Secretaria de Educação, através de contrato temporário, mas ficou como excedente, ou seja, sem assumir uma turma. Então, em uma tarde do mês de fevereiro, sentaram na sala da direção a professora Leila, Inês e Ana Cláudia (diretora e vice-diretora, respectivamente), Clarice e eu (coordenadoras pedagógicas) e, durante uma conversa, surgiu a *invenção* de uma Biblioteca Itinerante. Como faríamos isso? Através da aquisição e adaptação de dois carrinhos de supermercado que fossem manuseados e organizados por Leila e que deveriam fazer visitas periódicas às salas de aula. Foi assim que *astuciosamente* (CERTEAU, 1994) passamos a ter uma biblioteca e uma bibliotecária.

Ainda nessa tarde, começamos a pensar onde iríamos adquirir os carrinhos. Pensamos que

poderíamos solicitar a doação de dois carrinhos a uma grande rede de supermercados de Juiz de Fora. No ofício encaminhado constava que se tratava de uma escola pública, cujos carrinhos iriam passar a funcionar como Biblioteca Itinerante. Conhecendo o poderio da rede de supermercado, consideramos que nosso pedido seria aceito prontamente.

Lamentavelmente, passados quase um mês que o ofício havia sido entregue, não obtivemos resposta. Para dizer a verdade, não obtivemos resposta até os dias de hoje. Então, ao final do mês de março e sob a afirmativa da diretora Inês: “_Tem coisa que não dá para esperar senão o trabalho não desenvolve”, compramos dois carrinhos de supermercado em uma loja especializada em artigos comerciais. Na época, o valor de cada carrinho equivalia a, aproximadamente, metade de um salário mínimo.

Quando um freguês vai ao supermercado também é um caçador furtivo: ele circula, ele caça, ele faz uma produção, muito embora invisível, que não é marcada pela criação de novos produtos; ele se serve de um léxico imposto para produzir algo que lhe seja próprio. Desse ponto de vista, a questão é a do consumidor enquanto criador, enquanto produtor ou enquanto praticante (CERTEAU, 1985, p. 6).

Essa *arte de saberfazer* permite *desinvisibilizar* como os praticantes do cotidiano *usam as regras e os produtos* com suas riquezas e dificuldades, sua criatividade e singularidades (CERTEAU, 1994). Em suas práticas cotidianas, além do organizável, possível, quantificável, em função do que nelas é repetição e estrutura, vão produzindo um jogo de lances de acordo com as ocasiões, definindo diferentes modos de *usos* e *consumo*.

Assim como há *maneiras de saberfazer* no interior de uma instituição de ensino, existem também *maneiras de utilizar* que são tecidas em redes de ações reais, que não são e não podem ser mera repetição da ordem social preestabelecida. Podemos dizer que a tecedura das redes

de práticas sociais se dá através de *usos, consumos e táticas* dos praticantes, que inserem na ordem vigente, as várias maneiras de *saberfazer*, com criatividade e pluralidade. Em suma, *a tática é a arte do fraco, é “dar um golpe” ao senso da ocasião*.

Sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder (CERTEAU, 1994, p. 101).

Produtoras desconhecidas, poetas de seus negócios (CERTEAU, 1994), as professoras traçaram *trilhas indeterminadas*, que aparentemente pareciam desprovidas de sentido porque não eram coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentavam.

Diferentemente das *estratégias* que postulam um tipo específico de saber, o qual sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio, as *táticas* são procedimentos que valem pela pertinência que dão à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, as relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, os cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos.

Naquele momento que eu participei da *invenção* da Biblioteca Itinerante eu não percebi, mas depois, no momento de tecedura da pesquisa de doutoramento, pude visualizar que foram criadas alternativas de organização curriculares que, em vez de extinguir ou silenciar as experiências em curso, ajudaram na legitimação de *tempospaços* múltiplos de *ensinoaprendizagem*.

Na Biblioteca Itinerante, a professora Leila iniciou o desenvolvimento de várias ações: *Contação de histórias* quinzenais, feita, em princípio pela personagem vovó Cotinha, criada e representada pela própria professora, com o intuito tornar o momento da contação de história ainda mais mágico. *Sacola Mágica*, sendo que cada sala

de aula possuía uma sacolinha com vários gêneros literários e que, ao final da semana, era levada para casa por um aluno ou aluna, devendo este ou esta ler com seus familiares e depois registrar o momento de leitura em família no Caderno de Memórias. *Viva a Leitura!* que era uma caixinha bem colorida com vários gêneros literários, montada para cada sala de aula, que ficava à disposição dos alunos e alunas durante as nove horas diárias na qual permaneciam na escola. *Biblioteca Itinerante* que eram visitas quinzenais feitas a todas as salas de aula, pelos carrinhos de supermercado adaptados, para a leitura individual ou coletiva do acervo literário da escola e *empréstimo de livros* e de material didático às professoras.

Foram muitos os desafios, principalmente, para a professora Leila: assumir um trabalho que ainda não havia desenvolvido; criar uma personagem para a contação de histórias e depois ter dificuldades para encená-lo; ser surpreendida com “cara feia” de alguns alunos e alunas e não conseguir silêncio quando a contação de história exigia; propor a Sacola Mágica, mas tomar ciência que algumas professoras que, num primeiro momento disseram gostar da proposta, no decorrer do processo não fizeram o *uso* e o *consumo* conforme suas expectativas. Todas estas dificuldades fazem parte do cotidiano escolar, que é tecido em rede, no qual vários fios são trançados, destrançados, outros ficam de fora, deixam pontas, que podem parecer não tecer esta trama.

A *arte de saberfazer* o cotidiano escolar advém dessa capacidade que os praticantes têm de *inventar* um conjunto novo a partir de um acordo preexistente e de manter uma relação formal não obstante a variação de elementos, por isso tem muita afinidade com a produção artística. *Seria uma inventividade incessante de um gosto na experiência prática* (CERTEAU, 1994).

Assim como alguém que passeia pelo bairro (MAYOL, 2008), a prática do cotidiano escolar é portadora de diversos sentidos, como a tecedura de planejamentos que

repercutiram em *astúcias* de praticantes; sentir que estava desagradando em seu *saberfazer*; insegurança perante várias possibilidades de trabalho.

Esta seriam as condições de entendimento para as ações dos sujeitos do cotidiano: exercem e burlam a ordem por meio de *astúcias sutis e de táticas silenciosas* (CERTEAU, 1994). Ao contrário de alienação existe resistência. No lugar da limitação há criatividade. Ao invés do conformismo encontramos subversão.

[...] a caminhada de quem passeia pelo bairro é sempre portadora de diversos sentidos: sonho de viajar diante de uma certa vitrine, breve sobressalto sensual, excitação do olfato sob as árvores do parque, lembranças de itinerários enterradas no chão desde a infância, considerações alegres, serenas ou amargas sobre o seu próprio destino, inúmeros “segmentos de sentido” que podem vir um tomando o lugar do outro conforme se vai caminhando, sem ordem e sem regra, despertadas ao acaso dos encontros, suscitadas pela atenção flutuante aos “acontecimentos” que, sem cessar, se vão produzindo na rua (MAYOL, 2008, p. 44).

Na última semana de aula do ano de 2010, já no mês de dezembro, eu estava conversando com a professora Leila sobre o trabalho da Biblioteca Itinerante e ela fez a seguinte reflexão:

Leila: _No decorrer do meu trabalho, eu fui fazendo testes. O que deu certo numa sala, eu não podia aplicar na outra sala porque, às vezes, não dava certo. Então, uma atividade que, por exemplo, numa sala ia muito bem, na outra ninguém tinha interesse. Eu pude perceber o seguinte, não existe uma receita de bolo que você vá aplicar para todas as salas. Numa você vai colocar uma pitadinha de sal, na outra você vai ter que colocar uma baunilha, que assim vai agradar a todo mundo. Para a Biblioteca Itinerante funcionar nas turmas, eu tive que estudar a turma, para depois eu planejar o trabalho e dar certo. No início não deu certo com todo mundo. [...] Eu tento ser uma boa professora, eu não sou uma boa professora, eu tento ser. E nesse tentar, poderia até ter feito mais coisas. Mas eu analiso que meu trabalho apareceu quando eu consegui criar identidade com a Biblioteca Itinerante. Foi o meu primeiro trabalho com esse tipo de atividade. Então, eu aprendi muito, mas se eu tivesse que fazer de novo, faria um pouco diferente.

Identificar as dificuldades encontradas na *invenção* da Biblioteca Itinerante constituiu em um caminho possível para a ampliação das alternativas para as professoras. Assumir os limites e as dificuldades encontradas permite-nos um papel formador de nós mesmos, significando um processo de formação continuada não burocratizado e que vai além da compreensão das professoras como sujeitos passivos, conforme alguns cursos de “reciclagem” ou capacitação.

A institucionalização de *temposespaços* destinados à troca de experiências, como os sucessos e as angústias que as caracterizam, pode contribuir, decisivamente, para a ruptura de modelos idealizados de ação pedagógica e a consequente viabilização de alternativas realistas e condizentes com as diversas e complexas realidades locais, criando condições de realização e sendo um dos aspectos da luta pela tecedura de alternativas pedagógicas coletivas e emancipatórias.

No invisível cotidiano, muitos são os momentos de criação, de subversão ao invés de conformismo. Neste contexto, também *desinvisibilizei* as práticas de alfabetização *inventadas* pelas professoras.

3. ASTÚCIAS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Início a reflexão, com o fragmento de uma conversa que tive com as professoras alfabetizadoras no cotidiano escolar. Naquela manhã, eu tinha a intenção de divulgar para as professoras alfabetizadoras uma palestra que havia assistido na noite anterior proferida pela consultora de alfabetização da rede municipal de ensino acerca dos processos cerebrais pelo quais as crianças passam quando em atividades que visam o *ensinoaprendizagem* da leitura e da escrita. A consultora defendeu que o trabalho de escrita deveria ser feito a partir dos verbos de ação, principalmente de verbos que, segundo ela, são praticados pelas crianças, como correr, pular, brincar. Para a pesquisadora deve-se ensinar os alunos e alunas a

escrever e ler formando frases que contenham os seguintes elementos: sujeito – verbo – objeto. Por exemplo: Paulo pula corda; Vera brinca de bola.

Em uma manhã ensolarada de abril, sentamos na sala de Informática, Chrystiane, Miriam, Mônica e eu, para conversarmos sobre o novo planejamento para Orientação de Estudos. Eu comecei a conversa entregando às professoras minhas anotações sobre a palestra da noite anterior e pedi à Mônica que me ajudasse nessa conversa, pois ela também havia assistido à palestra. Fui explicando item a item, dando exemplos e as meninas foram questionando e dando exemplos, falando o que elas têm feito.

Chrystiane afirmou que de fato focamos os substantivos no processo de alfabetização e não os verbos como sugeriu a consultora.

Miriam ficou bastante ansiosa sobre como fazer na prática as sugestões.

Mônica ressaltou que os verbos trabalhados devem ser aqueles praticados pelas crianças como pular, correr, brincar.

Chrystiane mostrou seus planejamentos descritos no diário de classe e ressaltou que foi abandonando algumas ideias que vão à contramão do defendido pela consultora, por iniciar uma crítica à sua concepção de alfabetização e letramento.

Mônica disse que é assim mesmo. Vamos adotando umas propostas, negando outras, tudo isso para contribuir com o aprendizado dos alunos. Ela ainda ressaltou que são planejadas coisas simples e não coisas mirabolantes.

Miriam disse que os livros não trabalham na perspectiva da proposta da consultora, pois partem dos substantivos e não dos verbos de ação.

Mônica lembrou que a consultora disse exatamente isso e afirmou que são as professoras que terão que desenvolver seus materiais de trabalho, indo para além dos livros didáticos.

No decorrer do processo de formação, fomos identificando significativas observações feitas pela consultora, como: a relevância da música na formação; a importância do trabalho com o ritmo enquanto favorecedor do processo de alfabetização; a necessidade de movimento do corpo e do conhecimento deste por parte dos discentes; a necessidade de planejamentos pedagógicos contínuos e processuais, evitando o excesso de atividades soltas e descontextualizadas propostas em folhas de papel mimeografadas e/ou xerocadas. Também

problematizamos algumas afirmações que provocaram nosso incômodo e estranhamento.

Compreendíamos que a alfabetização é um processo social e histórico, que permite aos alunos e alunas dizerem, ouvirem e entenderem o outro também através da linguagem escrita, ampliando suas possibilidades de compreensão e interferência no mundo.

Em nossas compreensões, estávamos com a impressão de que o curso oferecido pela consultora orientava o processo de alfabetização a partir da mecanização da leitura e da escrita, devendo as professoras alfabetizadoras instrumentalizar os alunos e alunas para a aquisição da linguagem oral e escrita. Quando estávamos vivenciando o período dos jogos de Copa do Mundo de Futebol, foi dada ênfase à elaboração de frases como: “Vitor joga bola”; “Maria joga bola”; “Vitor e Maria jogam bola”; “Todos os alunos jogam bola”. Conversamos que essas frases nos lembravam aquele ensino com base nas cartilhas, tão criticado nos anos de 1980 pela concepção construtivista de educação. Lembramos de frases célebres como: “Ivo viu a uva” ou “Vovó viu a uva”, pois embora as frases atuais fossem contextualizadas, seguiam a mesma estrutura.

Aos nossos olhos, parecia que o curso de formação enfatizava propostas educacionais tecnicistas, privilegiando a informação adquirida pelos alunos e alunas em detrimento de suas próprias experiências. Parecia haver uma ênfase ao saber das coisas, das informações, colocando em segundo plano o saber da experiência dos alunos e das alunas no ato de aprender a ler e a escrever.

Larrosa (2002) comenta que os projetos pedagógicos são, com frequência, estruturados sob a base de um saber exterior aos sujeitos. São projetos cujos conteúdos são prioritariamente voltados à informação e cuja concepção de *ensinoaprendizagem* e de conhecimento ancora-se na apropriação de conteúdos, muitas vezes completamente alheios à experiência daqueles e daquelas que estão envolvidos no processo.

O conteúdo da leitura e da escrita são conteúdos da vida dos alunos e das alunas. O *ensinoaprendizagem* e a alfabetização, começa considerando aquilo que a criança *sabefaz*, sente, pensa, experimenta, com a ânsia humana de articular e compreender sua própria existência no/com o mundo.

A ciência moderna, ao impor à escrita o primado da transparência, ao torná-la instrumento de comunicação voltado para a informação, empobreceu a capacidade humana de transmitir ao outro sua vida através da narração. No controle exercido sobre a linguagem, a narrativa oral deixou de ser lugar de experiência para ser lugar da informação: saberes rápidos sobre as coisas (BENJAMIN, 1994). A técnica, a notícia, o conteúdo de ensino – informações rápidas, efêmeras – aparecem no lugar da vida, da memória, da aprendizagem partilhada, vivida, experienciada.

No decorrer de nosso processo de formação, fomos refletindo, pensando, criando, *inventando* nossas formas de *saberfazer* a alfabetização dos alunos e alunas. Frequentamos o curso de formação até o final do ano, incluindo em nossas práticas cotidianas algumas sugestões que considerávamos pertinentes e descartando outras que pareciam não contribuir com a proposta de trabalho que queríamos desenvolver na escola.

Nos últimos anos, temos visto que o conceito de alfabetização vem sendo redimensionado, acentuando-se a complexidade da alfabetização e a multiplicidade de sentidos, representações e termos.

A alfabetização como um conceito plural, implica um enfoque integrado e flexível, articulado a todos os aspectos da vida cotidiana e que, para além da comunicação oral ou escrita, traduz uma concepção complexa de linguagem: unidade na diversidade que inclui falar, escutar, ler, escrever, desenhar, tocar, digitar, cantar, representar etc (PÉREZ, 2008, p. 199).

Existem autores que fazem uma distinção entre alfabetização e letramento. Compreendem que a

alfabetização é o processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler); somado ao processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Em outras palavras, alfabetização inclui a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Frente à democratização da educação escolar, o problema do analfabetismo foi minimamente resolvido, ganhando visibilidade o estado ou condição de quem sabe ler e escrever. Saber responder adequadamente às intensas demandas sociais, através do uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, tornou-se cada vez mais frequente, fazendo-se necessário não apenas ler e escrever, mas também *saberfazer* uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente, daí o recente surgimento do termo letramento. Soares (1998) define letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 18).

Neste sentido, o ideal seria alfabetizar letrando, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o praticante se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Todavia, para outros pesquisadores não há a necessidade do conceito de letramento, tendo em vista que a alfabetização em si como um conceito plural e complexo. Aos olhos desses estudiosos, o conceito de letramento reduz e simplifica o processo de alfabetização. Mais do que plural, o conceito de alfabetização é multifacetado, pois envolve dimensões políticas, sociais, culturais, econômicas, epistemológicas, pedagógica e outras. Além disso, a alfabetização é um processo

dialógico que articula processos individuais e sócio-culturais de apreensão das diferentes linguagens existentes no mundo.

Paulo Freire anunciava que a alfabetização só teria sentido quando acontece de modo que permite a conscientização do homem e da mulher perante a realidade, sendo ambos capazes de transformá-la. A alfabetização tem a capacidade de promover a libertação ou a domesticação, dependendo do contexto ideológico em que ocorre.

Houve um dia em que Chrystiane me parou no corredor da escola e disse:

Chrystiane: _Graciele, você não vai acreditar no que aconteceu? Hoje, seguindo as orientações do curso, eu pedi para os alunos fazerem frases com sujeito, verbo e objeto. Sabe o que aconteceu? As meninas que já estão alfabetizadas... É... Paula, Vânia, Thais, Josiane e Janaina, fizeram umas frases tão simples. Umas frases reduzidas, só com sujeito, verbo e objeto. Essas meninas já produzem textos pequenos! Nossa, fiquei horrorizada com o resultado da aula.

As alunas que já estavam alfabetizadas e produziam pequenos textos com coerência e coesão, havia produzido frases simples, descontextualizadas e totalmente mecanizadas. Chrystiane percebeu que havia tolhido o processo de produção escrita das alunas, obstaculizando suas criatividade e imaginação, exigindo-lhes que fizessem um uso mecânico e descontextualizado da linguagem escrita.

A professora ficou com o sentimento de que havia promovido uma prática alfabetizadora desvinculada das experiências das cinco meninas, uma vez que estas, atendendo à solicitação da professora, produziram frases que privilegiavam a informação, o comunicado e não experiências. Ao contrário do que vinham produzindo no contexto da sala de aula e objetivando, nessa ocasião, atender a solicitação feita pela professora, as alunas produziram frases *desencarnadas*, discursos vazios de sentido, que pareciam não serem produzidos/inventados

por *sujeitos encarnados* (NAJMANOVICH, 2001) de significação e sentido.

Conversamos sobre isto e decidimos voltar a usar algumas *maneiras de saberfazer* a alfabetização conforme pensávamos antes, permitindo que os alunos e alunas produzissem seus próprios textos de modo livre, às suas *maneiras de pensar e de saberfazer*, para depois, receberem as interferências e orientações da professora. Nosso objetivo era contribuir para a formação de praticantes leitores e escritores. Fomos percebendo que o aprender a ler e a escrever não poderia acontecer desarticulado do uso social da leitura e da escrita. Tais processos só faziam sentido e só permitiam a tecedura de novos conhecimentos quando estavam atrelados às experiências de vida e de linguagem dos alunos e alunas. Fomos percebendo que a identificação e a decodificação de grafemas e fonemas não poderiam ser o objeto central da ação alfabetizadora.

Essas maneiras de *saberfazer* dos *produtores desconhecidos* podem ser identificadas como práticas de resistência, criatividade e subversão. Dessa forma, não se pode acreditar somente na passividade e na massificação dos praticantes, pois são constantes suas potencialidades e condições de, ao mesmo tempo, exercer e burlar a ordem por meio de *astúcias sutis e táticas silenciosas* (CERTEAU, 1994).

Esse recorte contribui para uma reflexão sobre a formação de professores, pois demonstra a necessidade de recusa a algumas propostas existentes de formação, evitando que sejam transformadas em propostas salvacionistas que devem ser incorporadas acriticamente às práticas de professores que procuram alternativas ao já dito e feito.

Algumas propostas de formação de professores alfabetizadores respeitam regras gerais presentes nas sociedades capitalistas, reservando àqueles sujeitos da prática pedagógica o papel primordial de consumidores dos produtos e das regras definidas de acordo com

estratégias previamente estipuladas pelos grupos dominantes, as quais *criam lugares segundo modelos abstratos* (OLIVEIRA, 2008). Entretanto, esses *consumidores* criam diferentes *usos* desses produtos e regras, num processo de desenvolvimento de *táticas de desvios*, possibilitadas pelas circunstâncias, utilizando, manipulando e alterando as operações produzidas e impostas pelas *estratégias* do poder instituído.

As *maneiras de saberfazer* dos praticantes obedecem a outras regras diferentes daquelas da produção e do consumo oficiais, possibilitando novas *maneiras de utilizar* a ordem regulatória. Para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminam alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal (CERTEAU, 1994).

Nós, professoras, fomos aos poucos e, às vezes bem depressa, até mesmo nos corredores da escola, trocando nossas “descobertas”, graças aos diversos *saberesfazer*es que estavam sempre presentes, articulando-os entre si, criando novos e múltiplos conhecimentos. Tanto nas *táticas* desenvolvidas por professoras, alunos e alunas, bem como nos *usos* que estes e estas faziam do que era aprendido na vida e na escola, sentimos os *saberesfazer*es cotidianos enredados aos outros diferentes *saberesfazer*es, incluídos ou não nas propostas oficiais de formação de professores (MATTOS, 2012).

Esses são os modos como caminhamos, como fomos *abrindo trilhas na mata escura da racionalidade funcionalista*, como *consumimos* o espaço público da Escola Municipal Bom Pastor.

TRACKS INVENTORS IN THE FUNCTIONALIST RATIONALITY: TRAVELLING LIBRARY AND LITERACY

Abstract

This text comes from the reflections made during doctoral research whose purpose was *to unvisibilite* (SANTOS, 2005) teachers' *know-doings* that were woven in the daily life of a school full-time education. I have assumed the status of the narrator (BENJAMIN, 1994) of these experiences in Municipal School Bom Pastor, keeping alive a common memory that was shared in order to the collective experience doesn't be forgotten. The plot of wires tells the diving (ALVES, 2001) in school life, *time-space* of the knowledge creation, differentiated and legitimate *know-doings, tactics* practiced by *ordinary individuals*. Fluid, dynamic, mutant, ephemeral, hybrid processes, as well as they were unpredictable and interpenetrated by varied conditions and everyday situations. *Trails inventors in the jungles of functionalist rationality* (CERTEAU, 1994), the teachers have practiced *strategies* and transgressive *cunnings* and, despite so many regulatory mechanisms based on the legitimation of domination, even so they have managed to weave myriads of almost invisible movements, *know-doings* which have allowed to believe in the democratizing potential of everyday actions.

Keywords: Everyday research. Teaching knowledge. School.

NOTAS

- ¹ Faço uso das denominações *saberfazer, tempo espaço, ensino aprendizagem* de acordo com Alves (2010) para mostrar como as dicotomias necessárias na invenção da ciência moderna têm se mostrado limitantes ao que precisamos criar para a prática da pesquisa com o cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: _____. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- _____. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, M. I. Q. F. (Org.). *Anais do Encontro Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano*. São Paulo: FAUUSP, 1985. p. 3-19.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.
- MAYOL, P. O bairro. In: CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MATTOS, G. F. F. *As artes de saberfazer em uma escola de educação em tempo integral*. 2012. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
- NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, I. B. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: _____. ALVES, N. (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 49-64.
- _____. ; SGARBI, P. *Estudos do cotidiano & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PÉREZ, C. L. V. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Org.). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 178-201.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Recebido em 03 de junho de 2013.

Aprovado em 10 de junho de 2013.